

adott felhasználók számára. A rendelkezésre álló adatok feldolgozása és bemutatásának módja ma azon a szakmai konszenzuson alapul, amelyet a kötet létrehozásában közreműködő több száz szakember alakított ki annak érdekében, hogy lehetségesse tegye „az összehasonlíthatatlan összehasonlítását”. Hogy ez a konszenzus a módszertani kérdéseknek milyen tömegét kell kezelje, arról korábban a kötet szerves részét képező, gyakran a harmadát kitevő metodikai leírások alapján kaphattak képet az olvasók (bár a tapasztalatok szerint viszonylag kevesen mélyedtek el az adattáblák előállításának háttérét leíró, kétségek kívül bonyolult szövegekben). Ma már a kötet szerkesztői tudatosan élnek a világ-háló kínálta lehetőségekkel, így a módszertani apparátus bemutatásának jelentős része egy önálló web-oldal révén (<http://www.oecd.org/edu/eag2004>) kapcsolódik a kiadványhoz.

(*Education at a Glance – OECD Indicators 2004. Paris, OECD, 2004.*)

Tót Éva



## TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI SZEMMEL

Napjainkban igen nagy figyelem irányul a tanárképzési (pedagógusképzési) rendszerekre Európában, és igen nagy mozgás tapasztalható ezen a téren nemzeti szinteken is. Számos vizsgálat, jelentés és publikáció foglalkozik ezzel a témaival. 2002-ben az EU oktatási hálózata, a Eurydice három kötetben részletesen elemzette a tanári hivatás európai helyzetét az alsó középfokú képzésben dolgozó tanárokra vonatkozóan, amelyek közül a harmadik kötet első beszámolója az alapképzésükönél szóló adatokat, a fejlesztési irányzatokat és a megfontolásra váró kérdéseket foglalja össze (*The Teaching Profession In Europe, Volume 3, Report I.*, 2002).

A tanárok alapképzése Európában fontos kérdés, hiszen a színvonalas oktatás egyik nagyon fontos alapfeltétele a motivált, magasan képzett pedagógus. Napjainkban a tanároknak új elvárásokkal és kihívásokkal kell szembenézni, így nem csoda, hogy sokszor ők állnak az Európa-szerte zajló oktatáspolitikai viták kö-

zéppontjában. Ezért érthető, hogy a pedagógusképzés hangsúlyozottan van jelen a jövőre irányuló programok és képzési célok kidolgozásában, egészen az Európai Tanács által meghatározott 2010-ig.

A Eurydice négy beszámolót készített el, amelyek minden különböző szemszögből vizsgálják a tanári hivatást Európában. A jelenlegi, szóban forgó első beszámoló egy összehasonlító vizsgálat, amelynek célja annak feltárása, milyen az alsó középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok alapképzése, illetve azok az intézkedések, amelyek a pályakezdő pedagógusok betanító képzésére irányulnak. A beszámoló bemutatja a pályára való bekerülés feltételeit, a consecutive (követő) és a concurrent (párhuzamos) képzési modelleket, valamint az általános (general education) és szakmai képzés (professional training) jelentőségét.

Ugyancsak bemutatásra kerülnek azok a képzés időtartamát és a megszerezhető képesítést befolyásoló reformok, amelyek hatással voltak a tanári alapképzés szerkezetének a módszolására az elmúlt 25 év során, felvázolva ezek okait és célkitűzéseit.

A beszámoló a nappali, kötelező, alsó középfokú képzésben résztvevő tanárokat vizsgálja. Az ebben a képzésben részt vevő diákok életkorát 10–12 és 15–16 év között határozza meg. (Ez Magyarországon a nyolc osztályos általános iskola felső tagozatát, a hatosztályos gimnázium első két évfolyamát, a nyolcosztályos gimnázium első négy évfolyamát foglalja magába, de más országokban természetesen az adott iskolarendszertől függ, hogy a beszámoló mit tekint alsó középfokú képzésnek).

A beszámoló első fejezete az alapképzés szerkezeti reformjait taglalja 1970-től kezdve. A tanárképzés struktúráját érintő reformok általában a képzés időtartamára, a megszerezhető képesítésre, az alkalmazott képzési alapmodellekre (concurrent, azaz párhuzamos modell, amelyben párhuzamosan folyik a szaktárgyi, valamint pedagógiai-pszichológiai elméleti és gyakorlati képzés és a consecutive, azaz követő modell, amelyben az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésre a szaktárgyi tanulmányokat követően kerül sor), ezek esetleges megváltoztatására, a gyakorlati, szakmai irányú képzés hangsúlyozására irányultak. Ezen reformok és változások nem titkolt célja az alapképzés minőségének javítása volt az alsó középfokú tanárképzésben.



Az elmúlt 30 évben az európai országok túlnyomó többsége az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárok számára az alapképzést a felsőoktatás szintjén kínálja. A képzés egy általános és egy szakmai (tanári) képesítő szakaszból áll, függetlenül a követett modelltől (párhuzamos vagy követő). Ebben az időszakban, a legtöbb országban, ahol a kötelező iskoláztatás szerkezete egységes volt, vagy csak a párhuzamos modell volt meghatározó (Belgium, Dánia, Magyarország stb.) vagy ez volt a meghatározóbb ott, ahol minden modell jelen volt a képzésben (Ausztria, Portugália, Svédország, Spanyolország stb.). Egyedül Franciaországban és Bulgáriában dominált a követő modell.

Sok európai ország a párhuzamos (concurrent) modellnek megfelelően folytatta a tanárok alapképzését 1970 és 2000 között, és többségük ezen időszak alatt vagy megemelte a megszerzendő képesítés szintjét és/vagy meghosszabbította a képzés időtartamát.

A képesítés szintjét általánosságban a korábbi ISCED 3 (Izland), ISCED 5B (Anglia és Wales), ISCED 4 (Lengyelország) stb. szintekről ISCED 5A-ra emelték (ISCED: International Standard Classification of Education). Párhuzamosan a képesítési szint megemelésével változtatások történtek a képzés időtartamát illetően is, amely minden esetben növekedést jelentett. (Lengyelország például megemelte a korábbi 2–3 éves képzés időtartamát 5 évre stb.)

A képesítési szint megemelésének tekintetében ugyanez zajlott le a követő (consecutive) modellre épülő képzések esetében is, egységesen, minden országban ISCED 5A az elérendő képesítés. Ezen országokban a további reformok inkább a szakmai (tanári) képesítő szakaszit célozták meg, amelynek eredményeként meghosszabbodott a tanárképzésnek ez a szakasza (Spanyolország 6-ról 18 hónapra emelte, Svédország egyről másfél évre stb.).

A képzési modellben is történtek változások, sőt új modellek is bevezetésre kerültek néhány országban az 1970–2000 közötti időszakban. 1971 és 1980 között például Portugália és Finnország bevezette a párhuzamos modellen alapuló képzést, s Finnországban fokozatosan ez lett az elfogadott.

A fenti néhány példa mellett még sok országban valósultak meg az alsó középszintű tanári-képzés szerkezetét érintő változtatások a fen-

tebb jelzett időszakban, amelyeket az első fejezetben az 1. és a 3. ábra illusztrál az egyes vizsgált országokra lebontva. Ezek a változtatások egyértelműen jelzik, hogy Európában a tanárképzés minőségének javítása az egyik legfontosabb kérdés.

A második fejezet részletesebben vizsgálja a tanárok alapképzésének struktúráját és szervezését 2000/2001-ben. A képzés szintjét illetően elmondható, hogy minden, a vizsgálatban részt vevő ország felsőszintű képzést nyújt az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárok számára, amely a legtöbb esetben egyetemi szintű (ISCED 5A) képesítéssel zárul. Kivéve Belgiumban és Dániában, ahol a képzés nem egyetemi szintű felsőoktatási intézményben zajlik, amely szerkezetileg a párhuzamos (concurrent) modellt követi és ISCED 5B képesítéssel zárul. A követő (consecutive) modellen alapuló képzések kivétel nélkül egyetemi szintűek. A 2000/2001-es adatok alapján, 12 országban a két alapmodell egyidejűleg van jelen és csak egyetemi szintű képzést nyújtanak.

A képzés hosszát tekintve megállapítható, hogy az bár egyes országokban eltérő lehet, általánosan négy, négy és fél évet jelent, és általában a párhuzamos modellre épül.

Ez alól határozott kivételt jelent Belgium és Ausztria (csak a Hauptschule-tanárokra vonatkozóan) és Izland, ahol a képzés három, három és fél éves, és a párhuzamos modell alapján szerveződik. Ugyanakkor Németországban (párhuzamos modell), Olaszországban, Luxemburgban és Portugáliaban (követő modell) és Skóciában (párhuzamos és követő modell) a képzés minimum hat évig tart.

A szakmai (tanári képesítő) képzés és az általános, szaktárgyi képzés arányáról megállapítható, hogy csak három országban teszi ki a szakmai képzés a teljes képzés több mint 50 százalékát (Belgium-Francia/Vallon Közösség, Németország és Málta), ahol a párhuzamos modellre épül a képzés. Más országokban, ahol a képzés szintén a párhuzamos modell alapján épül fel, a szakmai képzés több mint 30 százaléka a teljes képzésnek, a követő modellen alapuló alapképzés esetén ez kevesebb mint 30 százalék. Látható, hogy a párhuzamos modell dominál az alsó középfokú tanári alapképzés esetében, és a szakmai képzésre ezen a modellen belül több idő áll rendelkezésre.

A legtöbb ország központilag szabályozza az alsó középfokú tanárképzésbe belépők számát, amely azt a célt szolgálja, hogy megakadályozza a tanár-„fölösleg” kialakulását. Bizonyos esetekben az adott intézmény befogadóképessége is korlátozhatja a belépők számát, illetve, mint Magyarországon is, a szabályozás oka részben költségvetési, hiszen az államilag támogatott helyek korlátozottak. A tanárképzésbe bekerülő fiatalok többségét különböző felvételi kritériumok alapján választják ki, amelyek lehetnek központilag szabályozottak (Magyarország, Írország) vagy intézményi szintűek (Lengyelország, Románia stb.). A leggyakoribb kiválasztási szempontok a párhuzamos modellen alapuló képzések esetében a felső középszintű képzésben elérte eredmények, a felvételi vizsgán nyújtott teljesítmény és egy személyes elbeszélgetés a jelöltekkel. A követő modell alapján szerveződő képzés esetében a kiválasztás két ponton is történik. Először a tanárképzés általános szakaszába történő bekapcsolódás során, amikor a felső középszintű képzésben elérte eredményeket veszik figyelembe, de felvételi vizsga és személyes elbeszélgetés is előfordul. Másodszor, a szakmai (tanári képesítő) képzésbe való bekapcsolódás előtt, az általános képzési szakaszban elérte eredményeket veszik figyelembe.

A beszámoló harmadik fejezete az intézmények munkájának tartalmi szabályozását vizsgálja, amely azért is bír nagy jelentőséggel, mert a tanárok manapság már nem tekinthetők csupán a tudás átadóinak, hanem új kihívásoknak is meg kell felelniük, amelyek egyben új készségek elsajátítását jelentik. A beszámoló vizsgálja az intézményi tantervi autonómiát és bizonyos speciális képzési területek belefoglalását a programjaikba.

Az elmúlt 20 év során a felsőoktatási intézmények igen nagy szabadságot kaptak tanterüük összeállításában, amely azért volt szükséges, hogy rugalmasabban reagálhassanak a gyorsan változó munikaerőpiaci igényekre. Ugyanakkor napjainkban fokozottabb szabályozás figyelhető meg a tanárok alapképzésében. Ennek célja részben az, hogy egységesebbé váljon az alapképzés, és ezáltal megfeleljen a nemzeti és nemzetközi minőségbiztosítási követelményeknek.

A képző intézmények autonómiája a képzés tartalma és időtartama tekintetében országonként változó. Természetesen minden országban

léteznek a viszonylag homogén tanári képesítést meghatározó minimális követelmények, de ezek is eltérőek. Vannak intézmények, amelyek nem rendelkeznek autonómiával, itt az oktatási szervek határozzák meg a kötelező tárgyakat, az alap- és választható tárgyakat és azok időbeli elrendezését (Németország). A másik véglet a teljes autonómiával rendelkező képző intézmények, amelyek szabadon határozzatják meg minden az általános, minden a szakmai képzés tartalmát és időbeosztását (Csehország, Málta). A két véglet között találhatóak a korlátozott szabadsággal rendelkező intézmények, amelyeknek az oktatás különböző szervei megadnak bizonyos irányvonalakat, mint minimális követelményeket, az általános és szakmai képzés arányát stb., és az intézmény ezek figyelembevételével készít el tantervét és időtervét. A beszámoló megállapítja, hogy az európai országok általánosságban rendelkeznek autonómiával a képzés tartamát és az általános és szakmai képzés időbeli elrendezését illetően, de az is megfigyelhető, hogy az oktatáspolitika nagyobb önállóságot enged meg az általános képzés terén (Anglia, Wales, Bulgária stb.).

A beszámoló azt is vizsgálja, hogy azok a speciális képzési területek, amelyek elsajátítása nélküllözhetetlen a jövő pedagógusai számára, részei-e az alsó középfokú tanárképzésnek, és hogy van-e szabályozás a területek tartalmára és időtartamára vonatkozóan. A vizsgált öt terület az ICT (Information and Communication Technology), Igazgatás és adminisztráció (Management and administration), a Speciális oktatási igényű diákok integrációja (Integration of pupils with special needs), a Multikulturális diákcsoportokkal való munka (Work with multicultural groups of pupils), a Viselkedés kezelése (Behaviour management). A vizsgálatból kiderül, hogy az ICT a legtöbb országban vagy kötelező része az alapképzésnek, vagy az alaptantervbe be van építve, de választható területként. A vizsgált országok többségében, a Speciális oktatási igényű diákok integrációja és a Multikulturális diákcsoportokkal való munka hasonlóképpen, vagy kötelező része az intézmény tantervének, vagy az alaptantervbe beépülő választható terület. A Viselkedés kezelése a vizsgált országok tantervének kevesebb mint felében szerepel, s végül az Igazgatás és adminisztráció nagyon sok tantervben nem szerepel, és csak öt ország esetében



kötelező. Világosan kitűnik a fenti adatokból, hogy Európában az ICT az a speciális terület, amely leginkább elterjedt, s talán legkevésbé az Igazgatás és adminisztráció van jelen az intézményi tantervekben.

Ugyancsak kiderül a vizsgálatokból, hogy e speciális képzési területek tartalmi és időtártami szabályozása a legtöbb országban nagyon általános, így az intézmények manőverezhetnek ezek meghatározásában. Csak hat országban léteznek pontos, figyelemreméltó szabályozások. Luxemburgban és Esztországban például minden a tartalom, minden az időtartam meg van határozva. Az összes többi országban az elsajátítandó készségek intézményenként különbözőek.

A beszámoló arra is felhívja a figyelmet, hogy Európa számos országában viták tárgya, hogy milyen készségeket kell elsajátítania egy végzettszert, diplomás tanárnak. Ez két szempontból is fontos. Először azért, mert a tanári hivatás társadalmi megbecsültsége nagymértékben összefügg a végzettség minőségével, másodszor pedig azért, mert a társadalmaknak biztosítaniuk kell, hogy a képzőintézményeket olyan pedagógusok hagyják el, akik már pályafutásuk elején is képesek megfelelő szakmai teljesítményt nyújtani a diákok oktatásában.

A beszámoló negyedik fejezete az alsó középfokú alapképzést teljesítő tanárok szakmai képesítését és a specializációt (szakosodás) szintjeit vizsgálja. A szaktárgyak száma, amelyeknek oktatására a tanárok képesítést szereznek és az oktatás különböző szintjei, ahol ezek oktatását gyakorolhatják, az adott oktatási rendszer rugalmaságának a mutatói saját emberi erőforrásaiak felhasználása terén. Amint ezt a vizsgálat feltárja, az alsó középfokú oktatás tanárainak alapképzése során ez a rugalmaság nem érvényesül az európai országok nagy részében, tekintetbe véve, hogy a tanítható szaktárgyak száma mindenössze egy vagy kettő.

A beszámoló három kategóriát állapít meg a tanárok képesítése alapján. A nem szaktanár (general non-specialist teacher) minden, a tantervben szereplő tantárgyat taníthat. A műveltségi területet tanító tanárt (semi-specialist) képesítése alkalmassá teszi egy minimum három tárgyból álló tantárgycsoport tanítására. Végül a szaktanár (specialist teacher) egy vagy két szaktárgyat oktathat, amelyek közül az egyik általában főtárgya, a másik pedig melléktárgy. Az eu-

rópai országok többségében, az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárokat szaktanároknak képezik. A 25. szaktanárokat képező országból 10-ben egy tárgyra szakosodnak a pedagógusok, amely általában vagy a matematika vagy az anyanyelv. A többi ország esetében ez egy vagy maximum két tárgyat jelent, s ezek általában kapcsolódó tárgyak. Így a matematikatanárok másik szakot általában a természettudományok közül választhatnak.

A tanárok képesítését tekintve, az európai országok túlnyomó többségében azok a tanárok, akik alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek, az oktatás más szintjein is tanithatnak, s csak kevés országban vannak az alsó középfokú oktatásra korlátozva (Belgium, Hollandia). A legtöbb országban ezzel a képesítéssel a felső középfokú oktatásban is dolgozhatnak vagy akár az alapfokúban is (Finnország, Lengyelország stb.).

Látható, hogy a tanárok alapképzése igen erőteljesen szaktárgyi alapú, amely magában rejti azt a veszélyt, hogy a bizonyos szaktárgyat oktató tanárok iránti igény növekedésével vagy csökkenésével szaktanárihiány vagy -felesleg alakulhat ki.

Az ötödik és hatodik fejezet a pályakezdő pedagógusok betanítását, munkába való beilleszkedésük megkönyítését elősegítő lépéseket összegzi. A munkába való átmenet, azaz a beilleszkedés elősegítésének két fő módja ismeretes az európai országokban. Az egyik az úgy nevezett *utolsó, gyakorlatban történő betanítási szakasz* (final “on-the-job” qualifying phase, Angliában, Észak-Írországban ezt a szakaszt induction-nek, Skóciában probationary service-nek nevezik), a másik a *pályakezdő tanárok beilleszkedését elősegítő lépések*.

Az ötödik fejezet az utolsó, gyakorlatban történő betanítási szakaszt vizsgálja, amely nem kimondottan elterjedt gyakorlat Európában, mindenössze tíz országra jellemző (Németország, Franciaország, Anglia, Skócia, Észak-Írország, Ciprus stb.). Ebben a szakaszban a tanárok jelölték még, hiszen nem rendelkeznek képesítéssel. A gyakorlati képesítés általában a képzés utolsó, befejező része. A jelöltek iskolai környezetben dolgoznak, és részben vagy egészben ugyanazonkat a feladatokat látják el, mint szakképzett társaik. Teljes felelősséget vállalnak szaktárgyaik tanításáért, amit csökkentett óraszámban tehetnek meg. Munkájukban egy szakvezető tanár se-

gít nekik az oktatás minden területén, például az óratervkészítésben, az óra szervezésében, a diákok értékelésében, s a jelöltek akár be is vonódhathnak az iskola életébe (például a szülőkkel történő kapcsolattartásba). A szakvezetők képzett tanárok, a gyakorlat helyszínénél szolgáló intézményben dolgozó, kinevezett pedagógusok, és igen nagy tapasztalattal rendelkeznek. Ugyanakkor csak kevés országban vettek részt előzetes szakvezető képzésben.

A gyakorlati képzés során a jelöltek elméleti képzésben is részesülnek, szemináriumokon, műhelyfoglalkozásokon kell részt venniük.

Ahhoz, hogy képesítéssel rendelkező tanárok lehessenek, meg kell, hogy felejjenek bizonyos feltételeknek, amit az értékelés során bírálnak el. A jelöltek értékelése a képzés utolsó lépése, hiszen ha sikeresen teljesítették a gyakorlati képzés során elvárt feladatokat, képesített pedagógusokká válnak. Az értékelés egyik aktív résztvevője a szakvezető tanár, aki a képzés folyamán figyelemmel kíséri a jelölt munkáját, és jelentéseket, valamint egy lezáró, írásbeli értékelést készít. Bizonyos országokban az iskola igazgatójának a véleményét is figyelembe veszik (Ciprus). Más országokban bizottságot hoznak létre, amelynek tagjai megnézik a jelölt néhány óráját (Németország), és a betanítási szakasz alkalmazó legtöbb országban a jelölteknek írásbeli vagy szóbeli, vagy mindenkit vizsgát kell tenniük. Az Egyesült Királyságban (Anglia és Észak-Írország) a jelöltek önértékelése is nagy szerepet játszik az értékelési eljárásban. A végző pozitív vagy negatív értékelést a fenti szakemberek véleményének figyelembevételével, a vizsgaeredmények fényében egy szakmai testület adja ki, amely magasabb szintű, mint a szakvezető vagy az iskolaigazgató. Angliában például az Önkormányzati Oktatási Testület (LEA: Local Education Authority) dönti el, hogy a jelölt megkaphatja-e a tanári képesítését az iskola igazgatójának javaslata alapján. A legtöbb országban a gyakorlati képesítő szakasz időtartama egy év, de országoktól függően lehet rövidebb vagy hosszabb és természetesen kötelező.

A jelöltek, munkájukért fizetést kapnak, amelynek aránya a képesített tanárokéhoz viszonyítva országonként változik. Németországban ez a kezdőfizetés 31 százaléka, az Egyesült Királyságban a mindenkorai minimális kezdő fizetés összege, Szlovéniában pedig a kezdőfizetés 65 százaléka.

A hatodik fejezet a pályakezdő tanárok beilleszkedését elősegítő rendelkezések, lépéseket tekinti át. Ezeknek a célja a tanári hivatalba való belépés és átmenet megkönnyítése, amely, nem titkoltan, a pályaelhagyók számának csökkentésére irányul. A támogatásnak ez a fajtája nem tartozik a tanártovábbképzéshez (In-service training), és különbözik az előzőekben bemutatott, gyakorlatban történő betanító képzéstől is, hiszen itt a képesítéssel rendelkező pályakezdő tanárokat már nem értékelik hivatalosan. A tantestületbe való beilleszkedésüket próbálják megkönnyíteni, és elősegíteni módszertani fejlődésüket.

A támogató rendelkezések lehetnek többé vagy kevésbé formálisak, ami országonként változik. A formális támogatás általában speciálisan előírt feladatokat fogalmaz meg, mint a tanácsadás, segítségnyújtás, irányítás, amely általában személyre szabott és minden területre kiterjed (az órák, a felmerülő problémák, az órválat, a diákok értékelésének megbeszélése). Görögországban, Spanyolországban és Olaszországban a pályakezdő tanároknak az első évben részt kell venniük elméleti és gyakorlati képzésben, amelynek célja a pályakezdőknek segítséget nyújtaní és megerősíteni későbbi kinevezésüket.

A beilleszkedés támogatása kisebb-nagyobb elterések től eltekintve a pályakezdés első évére korlátozódik a legtöbb országban (Csehország, Spanyolország, Lengyelország stb.).

A pályakezdő tanárok beilleszkedésének elősegítése szintén nem bevált gyakorlat Európában, de egyre több ország figyeli érdeklődéssel ezeket a gyakorlatokat, és egyre több ország dolgozza ki a lehetséges támogatási formákat és ezek bevezetésének időpontját (Magyarország, 2006).

*A tanári hivatalás Európában* című beszámoló azzal a céllal készült, hogy az oktatás terén segítse az Európai nemzetek együttműködését. A beszámoló amellett, hogy részletesen, statisztikai adatokkal és elemzésekkel alátámasztva mutatja az alsó középfokú tanárok alapképzésének szerkezetét és részben tartalmi felépítését, a struktúraváltással kapcsolatos reformtörekvéseket, az intézményi autonómia szintjeit, a tanári képesítés és szakosodás különböző formáit és a pályakezdő fiatalok beilleszkedését szolgáló törekvéseket, felhívja a figyelmet néhány problémára, megoldandó feladatra is. Ezek közül a



legfontosabb, hogy a különböző országokban, sőt néhol az egyes országokon belül is alapképzést teljesített tanárok mind szaktárgyi, mind szakmai felkészültség tekintetében is eltérést mutatnak. Ennek egyik oka az, hogy a szakmai (tanári képesítő) képzés a különböző oktatási intézményekben különböző arányban van jelen. Természetesen az eltéréseket az alapképzés szerkezeti felépítése is okozhatja, hiszen vannak országok, ahol a képzésre szánt idő hosszabb. Mindenesetre biztató a párhuzamos (concurrent) modell dominanciája Európában.

A másik nagyon fontos kérdés a pályakezdő fiatalok betanító képzése, beilleszkedésük megkönnyítése a szakmába. Ugyan ez nem elterjedt gyakorlat Európában, de biztató, hogy egyre több ország tervez a szükséges intézke-

déseket és teszi meg az első lépéseket, köztük Magyarország is.

A Eurydice összehasonlító vizsgálatának eredményei segítséget nyújthatnak azon oktatáspolitikusoknak és szakértőknek, akik a felsőoktatás reformján dolgoznak. Érdemes kitekinteni Európára, hiszen most már mi is teljes jogú tagjai vagyunk az Uniónak. A tanárképzés összehangolása a Bolognai folyamat miatt is nagy jelentőséggel bír, hiszen az egyik cél az intézmények közötti átájárás megvalósítása, amely nem sikerülhet, ha figyelmen kívül hagyjuk, hogy mi zajlik Európa többi országában.

(*The Teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I. Initial training and transition to working life. Brussels, Eurydice, 2002. Key topics in education, Vol. 3.*)

Orbán Irén

